

Priem, Karin; Glaser, Edith

"Hochverehrter Herr Professor!" - "Sehr geehrter Herr Kollege!".

Rekonstruktion von Erziehungswissenschaft durch Biographik am Beispiel der Korrespondenzen Eduard Sprangers und Wilhelm Flitners

Wigger, Lothar [Hrsg.]: *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*. Opladen : Leske und Budrich 2002, S. 163-178. - (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Beiheft; 1)



Quellenangabe/ Reference:

Priem, Karin; Glaser, Edith: "Hochverehrter Herr Professor!" - "Sehr geehrter Herr Kollege!".
Rekonstruktion von Erziehungswissenschaft durch Biographik am Beispiel der Korrespondenzen Eduard Sprangers und Wilhelm Flitners - In: Wigger, Lothar [Hrsg.]: *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*. Opladen : Leske und Budrich 2002, S. 163-178 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-55923 - DOI: 10.25656/01:5592

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-55923>

<https://doi.org/10.25656/01:5592>

in Kooperation mit / in cooperation with:



VS VERLAG

<http://www.springerfachmedien.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

5. Jahrgang

Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Inhaltsverzeichnis

Lothar Wigger	Ein Neubeginn der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Die 1. Tagung der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ der DGfE	5
KOMMISSION PÄDAGOGISCHE ANTHROPOLOGIE		
Christoph Wulf	Anthropologie und Erziehungswissenschaft. Zur Arbeit der Kommission Pädagogische Anthropologie	9
Christoph Wulf	Die Wendung zur historisch-pädagogischen Anthropologie	13
Kristin Westphal	Zur Grundlegung einer Theorie der medialen Erfahrung am Beispiel Stimme	33
Stephan Sting	Soziale Bildung. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven der Geselligkeit	43
Hans-Rüdiger Müller	Exzentrische Positionalität. Bildungstheoretische Überlegungen zu einem Theorem Helmuth Plessners	53
Jörg Zirfas	Anthropologie als Spurensuche. Eine programmatische Skizze mit Blick auf die Allgemeine Pädagogik	63
Michael Göhlich	Institution des Lernens. Überlegungen zu einer Anthropologie der Schule	73
KOMMISSION BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPHILOSOPHIE		
Jörg Ruhloff	Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft	81
Jörg Ruhloff	Bildungs- und Erziehungsphilosophie – ein Blick von innen	83
Jan Masschelein/ Norbert Ricken	Regulierung von Pluralität – Skizzen vom ‚Außen‘. Erziehungsphilosophische Überlegungen zu Funktion und Aufgabe einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft	93
Michael Wimmer	Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft	109

KOMMISSION BIOGRAPHIEFORSCHUNG

Ernst Cloer	Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft	123
✗ Theodor Schulze	Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung	129
✗ Dorle Klika	Pädagogisches Handeln in Briefform. Theoretisch-methodologische Überlegungen zur Analyse von Korrespondenzmaterial	147
✗ Karin Priem/Edith Glaser	„Hochverehrter Herr Professor!“ – „Sehr geehrter Herr Kollege!“ Rekonstruktion von Erziehungswissenschaft durch Biographik am Beispiel der Korrespondenzen Eduard Sprangers und Wilhelm Flitners	163

KOMMISSION WISSENSCHAFTSFORSCHUNG

Peter Vogel	Wissenschaftsforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft	179
✗ Klaus-Peter Horn	Zur Geschichte der Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung (AfW) bzw. Kommission AG Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Tagungen, Publikationen, Themen	181
✗ Lothar Wigger	Identität und Diffusion der Erziehungswissenschaft als Ausbildungsdisziplin	213
Andreas von Prondcynsky	Institutionalisierung und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft als Forschungsdisziplin	221
✗ Guido Pollak	Wissenschaftsforschung und Wissenschaftstheorie (in) der Erziehungswissenschaft: empirische und/oder normative Grundlagenforschung?	231
✗ Edwin Keiner	Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens	241
✗ Peter Vogel	Institutionalisierte Selbstkritik – Die Aufgabe der Kommission Wissenschaftsforschung?	251
Autorenspiegel.....		255

„Hochverehrter Herr Professor!“ – „Sehr geehrter Herr Kollege!“

Rekonstruktion von Erziehungswissenschaft durch Biographik
am Beispiel der Korrespondenzen Eduard Sprangers und
Wilhelm Flitners¹

Zusammenfassung

In dem Beitrag wird ein Zugang zur Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft beschrieben, und zwar aus der Perspektive der handelnden Subjekte. Wir knüpfen damit an Überlegungen zu lokalen Wissenschaftskulturen und der kontextuellen Disziplingeschichte an. Dabei rücken die Herausbildung von Kommunikationsgemeinschaften, der dort stattfindende wissenschaftliche Austausch und die Veränderungen von „Denkstilen“, auch durch exoterische Einflüsse, in den Mittelpunkt (Ludwik FLECK). Neue Einflüsse auf die Ausgestaltung der Disziplin Erziehungswissenschaft werden damit erfasst. Veranschaulicht wird dies am Beispiel der Korrespondenzen von Eduard SPRANGER und Wilhelm FLITNER, insbesondere im Hinblick auf die Entstehung der „Lebensformen“ und der „Laienbildung“.

Summary

....*The Reconstruction of Educational Science Through Biographical Sources – The Correspondence between Eduard Spranger and Wilhelm Flitner.* This paper will describe an approach to the history of the discipline that starts from the subjects involved and appropriates the notion that even scientific disciplines are anchored in local scholarly cultures and disciplinary contexts. This approach foregrounds the construction of communicative communities, and the scientific exchange that occurs within these communities. It also highlights changes in styles of thought, including those brought about by external influence (Ludwik FLECK). The correspondence between Eduard SPRANGER and Wilhelm FLITNER will be used to illuminate this approach, in particular in regard of the development of the concepts of “Lebensformen” and “Laienbildung.”

Anfang März 1924 war Wilhelm FLITNER mit Eduard SPRANGER in Berlin verabredet gewesen. FLITNER hatte SPRANGER aber nicht angetroffen. SPRANGER entschuldigte sich. Diese Entschuldigung ist Gegenstand der ersten überlieferten Korrespondenz vom wissenschaftlich bereits etablierten SPRANGER an den jüngeren „sehr geehrten Herr[n] Kollegen“ FLITNER. In seiner Postkarte schlägt Spranger einen neuen Besuchstermin für den kommenden Tag vor und schließt „mit hochachtungsvollem Gruß – Ihr sehr ergebener Eduard Spranger“ (UBT, NL W. FLITNER, 5.3.1924). Diese Postkarte wie die darin enthaltene Verabredung der beiden Männer scheint zunächst für die Disziplingeschichtsschreibung der Erziehungswissenschaft bedeutungslos. Und zwar dann, wenn wir Disziplingeschichte als Historische Sozialwissenschaft betreiben und die Konstituierung des Faches Erziehungswissenschaft als einen Professionalisierungsprozess beschreiben. Ein

Beispiel dafür ist Peter DREWEKs (1996) Aufsatz über die „Herausbildung der ‚geisteswissenschaftlichen‘ Pädagogik vor 1918“. DREWEK schreibt die Geschichte der Erziehungswissenschaft als Strukturgeschichte. Er beschreibt sie als Durchsetzung bzw. Ausschluss bestimmter Forschungsparadigmen und arbeitet stark quantitativ. Bei diesem Vorgehen werden handelnde Subjekte und ihre Interaktionen im Wesentlichen ausgeblendet.² Mit der eben erwähnten belanglosen Verabredung verknüpfen wir anscheinend die Frage nach diesen handelnden Subjekten: Wie es dazu kam, dass Wilhelm FLITNER mit dem wissenschaftlich etablierten SPRANGER Kontakt aufnahm, warum dieser darauf einging und welche Bedeutung dieses Treffen dann im Rückblick für die Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft hatte.

Als der oben erwähnte Brief SPRANGERS geschrieben wurde, arbeitete Wilhelm FLITNER als Geschäftsführer der Volkshochschule Jena, war Studienrat in Jena und von November 1922 an Privatdozent für Pädagogik³ an der Universität Jena. FLITNER gehörte über den Sera-Kreis und über enge freundschaftliche Kontakte zu dem Verleger Eugen DIEDERICHs zur lokalen Kultur Jenas (vgl. DATHE 1992, 1999; JOHN/WAHL 1995; KODALLE 2000; WAHL 1988; WERNER 1994, 1995a, 1995b, 1996). Andreas von PRONDCZYNSKY verspricht sich gerade von der Untersuchung lokaler (Wissenschafts-)Kulturen – und er tut es für Jena – eine „Ergänzung zur allgemeinen Wissenschaftsgeschichtsschreibung“ (PRONDCZYNSKY 1999, S. 84), denn nur hier könne gerade die kommunikative Verwobenheit des wissenschaftlichen Personals untereinander und mit der lokalen Kultur rekonstruiert werden. Multikontextualität ist innerhalb seines Ansatzes die Folie der Interpretation.⁴ Dabei rücken auch kommunikative Aspekte ins Blickfeld.

Ähnlich argumentieren einige Vertreter der kontextuellen Disziplingeschichte. Die Kontexte wissenschaftlicher Disziplinen – so eine zentrale Überlegung – erschließen sich durch „Biographik“ (vgl. PECKHAUS/THIEL 1999, S. 12; PECKHAUS 1999, S. 88f.). Dabei wird keine Hagiographie betrieben. Denn das Individuum wird im „Netz wissenschaftlicher, gesellschaftlicher und privater Kommunikation“ (PECKHAUS/THIEL 1999, S. 13) untersucht. Und dies bedeutet, dass Disziplingeschichtsschreibung auch auf Personen in der zweiten und dritten Reihe ihr Augenmerk richtet.

Kontextuelle Disziplingeschichte kann auf Überlegungen von Ludwik FLECK zurückgeführt werden (vgl. SCHÄFER/SCHNELLE 1999; SCHNELLE 1982; DOROB-SKI 1987). Dieser hat bereits in seiner 1935 erschienenen Arbeit „Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache“ auf den kollektiven Charakter von Wissenschaft und auf den Einfluss wissenschaftsexterner Faktoren hingewiesen. Zentral ist für FLECK das „Denkkollektiv“⁵. Er definiert es als „Gemeinschaft der Menschen, die im Gedankenaustausch oder in gedanklicher Wechselwirkung stehen“ (FLECK 1999, S. 54). Jede dieser Gemeinschaften hat ihren eigenen „Denkstil“, das heißt ein „gerichtetes Wahrnehmen, mit entsprechendem gedanklichen und sachlichen Verarbeiten des Wahrgenommenen“ (ebd., S. 130.). Erweiterung oder Umwandlung des „Denkstils“ führt zu einer Veränderung des Wissens.⁶ Dazu kommt es, weil die Mitglieder des „Denkkollektivs“ nicht nur einer speziellen Gruppe von Wissenschaftlern angehören, sondern zugleich zu mehreren „exoterischen“ Kreisen Zugang haben. „Denkkollektive“ im Sinne FLECKs sind also äußerst bewegliche soziale Gemeinschaften, in denen nicht Uniformiertheit des Denkens herrscht, sondern in denen zahlreiche Einflüsse aufeinander wirken und für ständige Bewegung sorgen. Ohne wissenschaftliche Einzelleistungen und die Dignität wissenschaftlicher Theorien herabwürdigen zu wollen, betont FLECK die Bedeutung der Tradition, vor allem jedoch das kommunikative Zusammenwirken von mehreren Personen bei der Wis-

sensproduktion. Kulturelle und soziale Kontexte bestimmen damit die Entstehung und Veränderung wissenschaftlichen Wissens. Die Gruppe der am wissenschaftlichen Kommunikationsprozess Beteiligten wird bei FLECK erheblich ausgeweitet. Insgesamt geraten also mit FLECK neue Einflüsse auf die Disziplinbildung der Erziehungswissenschaft in den Blick.⁷

Richtet Disziplingeschichte ihr Augenmerk auf „Denkstile“ und „Denkkollektive“ in diesem eben beschriebenen Sinn, dann will sie die ständige Bewegung wissenschaftsinterner Kommunikationsprozesse und exoterischer Einflüsse sowie deren Zusammenspiel aus der Mikroperspektive untersuchen. An zwei kleinen Ausschnitten der Geschichte der Erziehungswissenschaft im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, und zwar am Beispiel von Eduard SPRANGER und Wilhelm FLITNER zeigen wir die Herausbildung von und die Kommunikation in „Denkkollektiven“ sowie deren Verbindung mit exoterischen Kreisen. In den Blick gerät damit die Vorgeschichte zu jener scheinbar unwichtigen Verabredung dieser beiden „Klassiker der Pädagogik“. Arbeitsmaterial sind mehrere 1000 Briefe unterschiedlicher Provenienz. Bei SPRANGER handelt es sich um seine „private“ Korrespondenz mit Käthe HADLICH, bei FLITNER um Freundesbriefe und um seine wissenschaftliche Korrespondenz aus den Jahren 1919 bis 1926, und aus dieser Perspektive wird sein Einstieg in die Wissenschaft von uns beleuchtet werden.⁸

1 Eduard Sprangers Weg in die Wissenschaft als Wechsel und Zusammenspiel von „Denkkollektiven“

Unmittelbar nach seiner Habilitation und vor dem Beginn seiner Professorenlaufbahn an der Universität Leipzig schrieb SPRANGER Ende Februar 1910 an Käthe HADLICH: „An Gelehrsamkeit und Geschick mögen mich Tausende übertreffen. Aber ich fühle mich als ein Ganzes, und das Leben ist mir ein Ganzes. Darauf beruht meine Macht über die Menschen und meine Kraft, ihnen etwas zu geben. Nur flüchtig kann mich ein Zweifel berühren. Aber innerlich bin ich fertig; und was noch kommt, kann nur ein Ausgestalten der Skizze werden. Dass Sie die gezeichnet haben, war Ihre Mission für mich, und diese Gemeinschaft kann nimmer aufhören.“ (BAK N 1183: SPRANGER an HADLICH, 24.2.1910).

Diese Aussage eines 27-jährigen Wissenschaftlers gewinnt ihre Kontur erst dann, wenn man sie im Rahmen brieflicher biographischer Kommunikation zwischen SPRANGER und Käthe HADLICH und der dort ausgewiesenen Kontexte liest. Der Briefwechsel SPRANGER-HADLICH setzt 1903 an einer lebensgeschichtlich wichtigen Stelle ein. Er setzt ein, als SPRANGERS Konflikt mit seinem akademischen Lehrer Wilhelm DILTHEY und seine Rivalität mit dem Kommilitonen Herman NOHL zu einem vorübergehenden Bruch mit seiner bisherigen wissenschaftlichen Kommunikationsgemeinschaft führen.⁹

SPRANGER war zu einer Umorientierung gezwungen und richtete sein Augenmerk auf anerkannte kulturelle Vorbilder, die die intellektuelle Elite des Deutschen Kaiserreichs insgesamt stark prägten. SPRANGER wandte sich zunächst an Friedrich HÖLDERLIN und dessen Romanfigur Hyperion. HÖLDERLIN erfuhr zum damaligen Zeitpunkt eine Renaissance, denn der Dichter war Anfang des 20. Jahrhunderts eine Symbolfigur der jungen Generation für das entfremdete Dasein des modernen Menschen (Gay 1989; vgl. Kelletat 1961). Entsprechend gab sich SPRANGER in seiner im Jahre 1903 beginnenden Korres-

pondenz mit Käthe HADLICH¹⁰ als ein in Verzweiflung und schmerzlicher Sehnsucht sich ergehender Jüngling, der nichts anderes sein wollte als ein in Innerlichkeit versunkenes Genie.¹¹ Wissenschaftliches Arbeiten bedeutete für den jungen SPRANGER Selbstreflexion, Reflexion seiner Empfindungen, seiner Gefühle und seiner ungelebten Leidenschaften. Im Juni 1904 schrieb er an Käthe HADLICH: „Ja die Nerven! ich möchte ohne sie nicht leben. Was ich genieße gerade durch diese Reizbarkeit, kann keiner ahnen. Wenn Tage kommen, wo mich das Metaphysische in seiner Fülle geradezu quält und die Reflexion vergeblich gegen die Leidenschaft kämpft [...] dann habe ich das Gefühl, dass das Leben unendlich pulsiert, und was ist höher! [...] Wo das Leben so recht ungebändigt sich regt, ist es da, und doch eigentlich nur für den, der es nun nicht zu leben vermag, sondern sich an die Stirn schlägt und fragt: Woher und wohin? [...] Dann arbeitet die Reflexion weiter, bis der erste Eindruck zu nichts verflüchtigt ist und Ruhe eintritt – bis zur neuen Erregung“ (BAK N 1183 SPRANGER an HADLICH, 9.6.1904). Die zehn Jahre ältere Käthe HADLICH verkörperte für den jungen Spranger das vollkommene Bild der Frau. Sie war für ihn die gesuchte weibliche Ergänzung: Hyperions Diotima, Göttin, Erlöserin, Seelenführerin und Muse. Nach seiner Promotion schrieb SPRANGER an die Freundin: „Sie waren es, die mir alles belebt“ (BAK N 1183 SPRANGER an HADLICH, 13.8.1905). Käthe HADLICH verkörperte für SPRANGER eine exoterische Einflussgröße ersten Ranges; sie schuf, in seinen Augen, die Voraussetzung für seine wissenschaftliche Reflexion, indem sie sein Erleben, seine Gefühlswelt anregte.

SPRANGER identifizierte sich in keiner Weise mit einem explizit maskulinen Männerbild, und mit einem gewissen Stolz konnte er in einem an Käthe HADLICH gerichteten Brief im Juni 1909 von sich sagen, dass er für die weibliche Denkart mehr Sinn habe, als die Mehrzahl seiner „Brüder“ (BAK N 1183: SPRANGER an HADLICH, 23.6.1909. Zum Männerbild vgl. MOSSE 1997). Allerdings hatte er schon vorher seine Hölderlinphase für beendet erklärt: „die Zeit wäre vorbei, wo ich HÖLDERLIN war“, schrieb er 25-jährig im August 1907 (BAK N 1183: SPRANGER an HADLICH, 10.8.1907). HÖLDERLIN wurde durch ein neues, ebenfalls kulturell anerkanntes, männliches Vorbild ersetzt: Wilhelm von HUMBOLDT. HUMBOLDT stand für das intellektuelle, nicht für das militärische Preußen. Er galt als ein überlegener Träger von Bildung und Kultur, von Moral und Ehrbarkeit, der zudem die drei Aspekte Individuum, Kultur und Staat zu einer idealen Symbiose vereinigt hatte. Die innere Verpflichtung auf einen solchen Mann, auf „reine“ und zweckfreie Wissenschaft, auf das Primat der Bildung, die Verpflichtung darauf, ein Repräsentant der objektiven Kultur zu werden, war erfolversprechend und entsprach dem vorherrschenden zeitgenössischen Denken der etablierten Gelehrten (NIPPERDEY 1991, S. 181; BOLLENBECK 1994, bes. S. 143 ff.). SPRANGER erklärte, dass für ihn der Zustand sehnsuchtsvoller Innerlichkeit nun vorbei sei. An seine Stelle sollten Aktivität, Produktivität und Außenwirkung treten. SPRANGER strebte nach Macht und Ansehen. Zielbewußt bediente er sich kurze Zeit nach seiner Berufung an die Universität Leipzig der Alpenmetaphorik. An Käthe HADLICH gerichtet schrieb er: „Sie begnügen sich mit dem Alpenglühen, ich möchte auf die Berge“ (BAK N 1183: SPRANGER an HADLICH, 8.10.1912).

SPRANGER war – seinem Vorbild HUMBOLDT folgend – nicht nur dem „Ideal der Bildung“ und dem „Ideal des Kulturstaaes“ (RINGER 1983, S. 109) verpflichtet. Auch HUMBOLDTS Entwurf der Geschlechtscharaktere, dem er in seiner Habilitationsschrift ein eigenes Kapitel gewidmet hatte, besaß für ihn in hohem Maße Gültigkeit. Die Frau, so SPRANGER in seinen Briefen an Käthe HADLICH, würde eine „ideale Existenz“ führen, während der Mann vor allem mit der „Realistik“ des Daseins konfrontiert sei. Diese

Trennung der Geschlechter sah SPRANGER, ebenfalls ganz im HUMBOLDT'schen Sinne, in einer emotionalen wie auch geistigen Symbiose, in der gegenseitigen Vervollkommenung der Geschlechter aufgehoben. Mit HUMBOLDT konkretisierte sich der exoterische Einfluss von Frauen für SPRANGER insofern, als Käthe HADLICH nun in die Position einer Bildnerin des Mannes aufrückte: Ihre schöpferischen und veredelnden Impulse sollten bei ihm, dem Mann, persönlichkeitsbildend zur Wirkung kommen und ihn so zum anerkannten Repräsentanten der Kultur machen (vgl. BLOCHMANN 1966).

In einem Brief an Käthe HADLICH charakterisierte SPRANGER sein Wissenschaftsverständnis mit der bezeichnenden Frage: „Was sind Bücher gegen einen Hauch lebendiger Befruchtung?“ (BAK N 1183: SPRANGER an HADLICH, 11.1.1909). Er demonstrierte Abneigung gegen sogenannte trockene Gelehrsamkeit, ein Vorbehalt, den er vor allem gegen kausalwissenschaftliches Denken vorzubringen pflegte. SPRANGER nahm in seinen Briefen an die Freundin einen ostentativ zur Schau gestellten wissenschaftskritischen Standpunkt ein. Im November 1917 hielt Max WEBER in München auf Einladung des Bundes freier Studenten den Vortrag „Wissenschaft als Beruf“. Auch er stellte sich – wie SPRANGER und viele andere – dem „Sinnproblem der Wissenschaft“, kritisierte aber die Realitätsferne der überwiegenden Mehrheit „der Jugend“, die glaube, sich durch den „Kult des Erlebens“ vom „Intellectualismus der Wissenschaft“ erlösen zu müssen (WEBER 1995; vgl. auch GROPE 1997, zur gegenseitigen Wechselwirkung WEBER/SPRANGER: E. FLITNER 1998). SPRANGER war demnach kein Einzelfall. Auch er – 18 Jahre jünger als Max WEBER – strebte als Intellektueller nach Erlösung und betonte in seinen Briefen immer wieder, dass er seine wissenschaftliche Produktivität nicht den Büchern, sondern dem „Leben“ verdanke. Wissenschaftlich arbeiten hieß für Eduard SPRANGER in erster Linie Selbstreflexion – Selbstreflexion als die in objektivierter Form dargestellten eigenen Empfindungen und Erfahrungen. Dieser Prozess bedurfte allerdings eines starken Antriebmittels. SPRANGER verschaffte es sich nicht durch Teilnahme an einem wissenschaftlichen „Denkkollektiv“, sondern durch einen „exoterischen“ Dialog mit Frauen, vor allem mit einer Frau, Käthe HADLICH. Denn Frauen waren für Spranger ein „Gegengift“ gegen die Rationalität und Zweckgebundenheit des männlichen Daseins. Wie bereits erwähnt hatte SPRANGER seine ursprüngliche Kommunikationsgemeinschaft – den Kreis um DILTHEY – zu diesem Zeitpunkt längst verlassen. In seinem intensiven Briefwechsel mit Käthe HADLICH und durch Orientierung an anerkannten kulturellen Vorbildern hatte er einen offenbar in jeder Hinsicht zufriedenstellenden Ersatz gefunden und dies um so mehr als er in beiden Fällen anerkannten Mustern bzw. Denkstilen folgte.

Der „ewige Hunger des Gefühls“, so SPRANGER in einem Brief an Käthe HADLICH (BAK N 1183, 5.12.1910f.), der ihn angesichts von Frauen ergriff, war ihm Zeichen einer Wahrheitsfindung, die nicht allein durch „Denken“ und die Anwendung akademischen Wissens angeregt wurde. Vor allem Frauen, die die sogenannte männliche Welt nie betreten haben, würden „dem inneren produktiven Menschen Material“ (BAK N 1183: SPRANGER an HADLICH, 26.12.1904) geben. Von seinem Austausch mit Käthe HADLICH versprach sich SPRANGER eine Art des Erkenntnisgewinns, die rein rationale Möglichkeiten übersteigt (dazu ergänzend PRIEM 2001).

Käthe HADLICHs schöpferische Impulse hatten für SPRANGER also genau jenen Offenbarungscharakter, der seinem Werk in den Augen der Öffentlichkeit erst die bahnbrechende Bedeutung verleihen sollte, die er sich wünschte: Denn wie aus der bereits zitierten Briefpassage (S. 3) hervorgeht, ging es ihm um eine sinnstiftende Botschaft und um „Macht über Menschen“. Aber nicht nur das: Die offenbarenden, schöpferischen Impulse

einer idealen Frau waren für ihn gleichzeitig auch der Inbegriff dessen, was er idealerweise unter Bildung verstand. Sein Briefwechsel mit Käthe HADLICH war für SPRANGER die pädagogische Modellsituation schlechthin.

Bis zum Frühjahr des Jahres 1914 widmete sich SPRANGER vor allem dem Thema „Weiblichkeit“ und seiner nahezu unstillbaren Sehnsucht nach Gefühlen. Dadurch hoffte er die Spaltung zwischen Wissenschaft und „Leben“ aufzuheben. Mit dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs änderte sich dies gründlich, (vgl. PRIEM 2000, Kap. 2.3, bes. S. 122-133) und SPRANGERS Standpunkt hatte im Jahre 1917, als Max WEBER die Stimmung „der Jugend“ summarisch als wissenschaftsfeindlich bezeichnete, bereits schon wieder eine Erschütterung erfahren.

Der Kriegausbruch setzte SPRANGERS Selbstverständnis als Mann einer für ihn kaum zu bewältigenden Belastungsprobe aus. Er, der lebenslang keinen Militärdienst leisten sollte, geriet vor allem bei Kriegausbruch in einen immer stärkeren werdenden Konflikt. SPRANGER verstrickte sich in Widersprüche und klammerte sich verzweifelt an die Vorstellung von Zugehörigkeit zu den Kriegsteilnehmern unter seinen Studenten: „Noch sind fast 400 in meinem Hörsaal von den 600!! Auch eine Treue bis zuletzt, und es ist fast eine rührende Liebe, weil wir in jedem Pulsschlag uns verstehen. Wie sie einst kamen, weil sie mich mit ganzer Seele dabei fanden, so kommen sie jetzt, weil sie wissen, dass auch *ich* nicht dabei bin. Und das ist das Normale. Wir fühlen uns“ (BAK N 1183, SPRANGER an HADLICH, 30.7./1.8.1914). Der Krieg favorisierte ein Männlichkeitsideal, dem SPRANGER hilflos gegenüberstand. Er selbst, der Intellektuelle, fühlte sich erbärmlich schwach, er sah sich in Gefahr, bald als Feigling zu gelten und gänzlich in Vergessenheit zu geraten. Er aber wollte ein Mann und Wissenschaftler sein, dessen Persönlichkeit und Werk auch in Kriegszeiten als beispielhaft und repräsentativ galten.

Ein psychischer wie physischer Erschöpfungszustand war im Kriegsjahr 1916 die Folge seines zwanghaften Wunsches, nach außen, aber auch vor sich selbst diese Fassade zu wahren. SPRANGER stand unter erheblichem Rechtfertigungsdruck, denn auch er wollte die durch den Ersten Weltkrieg herbeigeführte „Männlichkeitsprüfung“ (MOSSE 1997, S. 151) erfolgreich bestehen. Einer seiner Lösungsansätze war dabei der Entschluss, seine Kriegsschuld – ähnlich wie zum Beispiel auch Thomas MANN – literarisch zu begleichen. In angespannter weltabgeschiedener Arbeit wollte SPRANGER intellektuelle Höchstleistungen vollbringen und damit einen objektiven Beitrag zum Fortbestand für Vaterland und Nation leisten. Die Krise seiner Männlichkeit hatte ihn außerdem dazu veranlasst, den Objektivitätsgrad seines wissenschaftlichen Werkes deutlich anzuheben. Anders als zuvor unterstrich er nun die Vorzüge der für ihn männlichen Rationalität. Es ging ihm nun nicht mehr vordringlich im Dialog mit Käthe HADLICH um Erleben und Selbstreflexion, sondern verstärkt um deren objektivierbaren Gehalt. Aus einem Mann, aus sich selbst, aus einem für die deutsche Kulturation repräsentativen Individuum sollte die Struktur der objektiven und normativen Kultur, sollten die kollektiven Normen sowie ideellen Werte herausgearbeitet werden. Das Resultat war die im Jahre 1921 publizierte ausführliche Fassung der „Lebensformen“.¹² SPRANGER unterstrich im Vorwort die mit rationalen Mitteln erarbeitete allgemeingültige Aussagekraft und damit den hohen Objektivitätsgehalt seiner Studie. Käthe HADLICH sollte für ihn zwar weiterhin als Bildnerin des Mannes fungieren und ihm zur Verwirklichung seines idealtypischen Selbstentwurfs verhelfen. Aber die Kommunikationsgemeinschaft HADLICH-SPRANGER verlor damit ihren exklusiven Charakter.

Nach einjähriger Beurlaubung nahm SPRANGER im Sommersemester 1917 seine Lehrtätigkeit an der Universität Leipzig wieder auf. Sein Streben nach Außenwirkung und die

politische Entwicklung nach Kriegsende waren 1918 die dominierenden Themen seiner Briefe an die Freundin. 1919 erhielt SPRANGER einen Ruf an die Berliner Universität.

Dies geschah nicht zufällig: In einer wissenschaftskritisch bis wissenschaftsfeindlich gestimmten Epoche, im Kampf der philosophischen Fakultäten gegen naturwissenschaftlich geprägtes Denken kannte SPRANGER ohne Zweifel die richtigen Antworten. Der „Entzauberung“ und „Vereisung“ der Welt, so lauten die Formulierungen Max WEBERS und Friedrich NIETZSCHES, hielt SPRANGER „Sinnstiftung durch Kultur“ und Bildung als „Emporbildung“ der Persönlichkeit entgegen.¹³ Dies ist das Ergebnis eines Wechsels und Zusammenspiels von Denkkollektiven, Denkstilen und exoterischen Einflüssen. Im Rahmen dieses Beitrags sind hier zu nennen: SPRANGERS Ausscheiden aus dem Kreis um DILTHEY, sein Dialog mit Käthe HADLICH als pädagogische Modellsituation, seine Orientierung an kulturell anerkannten Vorbildern und sein Kontakt zu Kriegsteilnehmern.

Trotz seiner ungeheuer großen Außenwirkung empfand SPRANGER im Jahre 1924 – so in seinen Briefen an die Freundin – ein schmerzliches Vakuum und klagte über Einsamkeit. Er vermisste den freundschaftlich kollegialen Austausch mit Männern seiner Altersgruppe. Seine väterlichen Freunde Georg KERSCHENSTEINER und Alois RIEHL waren dafür zu alt (vgl. BAK N 1183: SPRANGER an HADLICH 1.1.1924).

2 Wilhelm Flitner – vom jugendbewegten Freundeskreis zu wissenschaftlichen „Denkkollektiven“

Entgegen der SPRANGERSchen Selbstgewissheit ist FLITNERS beruflicher Weg ein Hin und Her zwischen Schuldienst, Erwachsenenbildung und Pädagogik als Wissenschaft. Zwar schildert er in seinen Erinnerungen (FLITNER 1986) seine Berufsjahre zwischen 1919 und 1929 als einen gradlinigen Durchmarsch eines jugendbewegten, reformpädagogisch orientierten, promovierten Kriegsteilnehmers zum Pädagogikprofessor an der Universität Hamburg. Aber diese Linearität der Beschreibung ist eine retrospektive Konstruktion. Dies belegt die Lektüre seiner Korrespondenzen mit Freunden und Kollegen. Dort stellt sich dieser Lebensabschnitt unentschiedener dar.¹⁴ Der Studienfreund Franz ROH¹⁵ skizziert 1921 in einem Brief FLITNERS berufliche Situation und dessen persönliche Perspektiven so: „Du schwanktest ja letzthin, als du hier warst, ob die V.[olks-] H.[hochschule] dein Hauptgebiet bleiben wird unter den bisherigen Kompromissverhältnissen; schwanktest, ob du dich habilitierst, ob in Jena, oder ob dich NOHL nach Göttingen ziehen wird an sein zu gründendes Seminar. Vor allem, ob du nicht 2 Jahre ganz in Ruhe, etwa bei CARNAPS!, deinen Gedanken leben solltest und, zwischen Kunst und Denkkraft, deine ‚pädagogische Provinz‘ aufbauen solltest, [...] wobei ich ‚Lebensgemeinschaft‘ (Siedlung etc.) nicht so hoch bewerte wie du, einmal, weil sie heute so schwer vollziehbar, zweitens, weil auch in ihr beträchtliche Gefährdungen liegen“ (UBT, NL W. FLITNER, Franz ROH an WF, 1.5.1921).

In dieser hier von ROH beschriebenen Ungewissheit FLITNERS spiegelt sich zugleich die zwischen Aufbrucheuphorie und Einsicht in das Machbare schwankende Pädagogik der frühen Weimarer Republik.¹⁶ In diesem Spannungsfeld angesiedelt, eher zur Aufbrucheuphorie tendierend, ist die 1921 im Verlag Eugen DIEDERICHS erschienene „Laienbildung“. Es blieb die einzige publizierte Monographie Wilhelm FLITNERS in den 1920er-Jahren.

Am Beispiel dieser Veröffentlichung skizzieren wir die Einbindung FLITNERS in ein „Netz wissenschaftlicher, gesellschaftlicher und privater Kommunikationsgemeinschaften“ (PECKHAUS/THIEL 1999, S. 13). Dies dient auch dazu, um den doppelten Erfolg der „Laienbildung“, und zwar als wissenschaftliche Veröffentlichung und als Eintrittsbillet in die wissenschaftliche Welt für Wilhelm FLITNER, zu erklären.

FLITNER versuchte in der „Laienbildung“ „die Frage zu klären, was unter Volksbildung zu denken, unter welchen Bedingungen sie möglich ist“ (FLITNER 1982, S. 29). Er schilderte, welche Formen „geistigen Lebens im werktätigen Dasein“ möglich sind und verwies dabei auf die angewandte Kunst, auf Musizieren, Singen, Erzählen und auf handwerkliche Traditionen. „Dieses Enthaltensein des Geistigen im Werktätigen“ (ebd., S. 29) sei bedroht durch die Kluft zwischen „Gebildeten“ und „Laien“. Es ginge nicht um die Konservierung alter Bräuche, sondern um die Wandlung der „Gebildeten“, die „Volk werden“ müssen in einer „Lebenspraxis ganz besonderer Art“, und diese könne sich realisieren in „pädagogischen Gemeinschaften“, in Zusammenschlüssen, wie sie bereits von Gruppen der Jugendbewegung vorgelebt wurden.¹⁷

FLITNER wurde mit der „Laienbildung“ bekannt und wird noch heute mit ihr in Verbindung gebracht. Bezogen auf die breite Rezeption könnte man also davon ausgehen, dass FLITNER damit ein relevanter Beitrag zur inhaltlichen Entwicklung der pädagogischen Disziplin gelungen war. Für die wissenschaftliche Einschätzung der „Laienbildung“ könnte außerdem entweder auf zeitgenössische Theorien oder auf heutige Theorien der Erwachsenenbildung Bezug genommen werden. Wenn heute in Veröffentlichungen auf diese programmatisch-utopische Schrift aus der „Sturm- und Drang-Phase“ der Neuen Richtung Bezug genommen wird, dann wird sie in der Regel als historische Quelle gelesen.¹⁸ Und die zeitgenössischen Einschätzungen? Die zahlreichen 1921 und 1922 erschienenen Besprechungen, deren Verfasser aus der sozialistischen, jüdischen und protestantischen Erwachsenenbildung kamen, widersprachen mehrheitlich FLITNERS Ausführungen (vgl. HENNINGSSEN 1959, S. 47-61).

Rezeptionsgeschichte und wissenschaftliche Bewertung erklären nicht hinreichend, warum gerade diesem Beitrag im Vergleich zu konkurrierenden Veröffentlichungen so viel Beachtung zuteil wurde. Auf eine andere Weise soll nun die Durchsetzung der „Laienbildung“ versucht werden, zu erklären: Über die Rekonstruktion der Kontexte dieser Schrift, über FLITNERS Wirkungsort, über sein „Mikroklima“¹⁹ und der Rekonstruktion seines „Denkkollektivs“ und seiner Kommunikationsgemeinschaft anhand einer Briefanalyse.

FLITNERS Wirkungsort war die Volkshochschule Jena (vgl. REIMERS 2000). Seit ihrer Gründung im Frühjahr 1919 war er einer ihrer Geschäftsführer. In einem Brief an Herman NOHL im Herbst 1920 schrieb er über seine Tätigkeit: „Abendarbeit bis 10, sonntags oft mit den Jugendgruppen draußen, tagsüber Betrieb, Kursvorbereitung; [...] viele Sitzungen. Die Welt gewinnen, und Schaden nehmen an seiner Seele. Ich fühle sehr, dass wir irgendeinen Zwang brauchten, um uns zu sammeln, Atemkunst, Gebete oder irgend etwas“ (UBT, NL W. FLITNER, WF an Herman NOHL, 1920). Er suchte das Gespräch und den fachlichen Austausch mit dem ehemaligen Lehrer, fragte nach Unterstützung für die weitere pädagogische Arbeit. Die ehemalige väterliche Anleitung blieb aber aus. Denn NOHL war in Göttingen mit dem Aufbau neuer Kommunikationsgemeinschaften voll und ganz in Anspruch genommen.

Die Studienfreunde Rudolf CARNAP, Franz ROH, Hans FREYER und Walter FRÄNZEL gehören zu FLITNERS „Denkkollektiv“ (vgl. CARNAP 1963, MÜCK 2000, ÜNER 1981,

WERNER 1992). FLITNER war als einziger in Jena geblieben, die anderen nun im Schwarzwald, in München, in Leipzig und in Dresden beheimatet. Über Briefe, Besuche und gemeinsame Urlaubswochen wurde versucht, die jugendbewegte Gemeinschaft zusammenzuhalten. „Da zunächst getrennt marschieren unser Programm, so müssen die Ferien mitsammen verbracht werden und Austausch bringen. Also auch für diesen Sommer Gemeinsames verabreden!“ (UBT, NL W. FLITNER, WF an Franz ROH, 3.6.21). Drei Sommer lang, von 1919 bis 1921, bestand diese Feriengemeinschaft. Dafür wurden sogar im Vorfeld Diskussionsthemen verabredet. Franz ROH äußerte sich im Juli 1920: „Sehr schade finde ich, dass C.[arnap] das angekündigte Programm, das er mit FREYER vereinbaren wollte oder vereinbart hatte, nicht geschickt hat. Um welchen der 3 großen Komplexe, die uns angehen, wollen wir uns nun drehen? Um Politik, etc.? Um Ethik? Um das System der Wissenschaften? Nach einer briefl. Äußerung von FREYER schien mehr Wert auf Ethisches u. den Wert der Wissenschaft gelegt zu werden“ (UBT, NL W. FLITNER, Franz ROH an WF, Juli 1920).

In diesem Ferien- und Diskussionszusammenhang, wo sich auf Einladung Rudolf CARNAPS die Ehepaare FLITNER und ROH sowie Hans FREYER im Sommer 1920 in Wiesneck im Südschwarzwald getroffen hatten, verfasste FLITNER die „Laienbildung“. Es war die Arbeitsatmosphäre in dieser Kommunikationsgemeinschaft im Südschwarzwald – CARNAP schloss seine Dissertation über den Raum ab, und ROH bereitete die Veröffentlichungen über die „Holländische Malerei des 17. Jahrhunderts“ vor, von Walter FRÄNZEL war bereits 1919 „Volksstaat und höhere Schule“ erschienen –, die FLITNER zu dieser Schrift herausgefordert hatte.²⁰ Facetten dieses „Denkkollektivs“ finden sich im Text wieder: Franz ROHs kunsthistorische Ansichten flossen in den Abschnitt über angewandte Kunst ein. Die Erinnerung an gemeinsame jugendbewegte Zeiten, an die geplante Siedlungsgemeinschaft, wurde wieder aktiviert im Vorschlag der „pädagogischen Gemeinschaften“ (vgl. WERNER 1993a, 1993b).

Herman NOHL wurde erst im Herbst von FLITNER über diese gemeinsame Zeit der Studienfreunde informiert. „Im Sommer bei CARNAP war ich zuerst übermüdet und musste mich erst mal entspannen, dann bin ich viel auf den Bergen herumgezogen, habe gesungen und gedichtet, um erst mal wieder Generalmut in die Knochen zu kriegen, und dann kam die Semestervorbereitung. Doch habe ich viel gelesen, auch einiges schon hingeschrieben und vor allem den Plan im Kopfe, hoffentlich bring ich um Weihnachten die Hauptsache unter Dach. Ein Aufsatz ist nebenher entstanden, schlecht formuliert und sehr ungleich auch in der Schreibart, aber ich denke doch, dass er eine kleine Summe gibt, eine Menge pädagogisch nutzbarer Begriffe. Ich schicke ihn in den nächsten Tagen an Sie ab. [...] auf Ihr Urteil über den Sachverhalt bin ich sehr begierig“ (UBT, NL W. FLITNER, WF an Herman NOHL, September 1920). Herman NOHL muss die Schrift wohlwollend kommentiert haben, denn in FLITNERS Antwortbrief hieß es: „Ihre Zustimmung hat mich ganz riesig gefreut, ich hatte selbst an der Utopie so viele Aber gefunden und war über das Bruchstückhafte so unzufrieden; das hat mir nun gleich wieder großen Mut gemacht. Was Ihnen missfallen hat, ist mir durchaus einleuchtend“ (UBT, NL W. FLITNER, WF an Herman NOHL, 24.11.1920). Diese Briefausschnitte verdeutlichen noch einmal, dass die „Laienbildung“ – entstanden im „Denkkollektiv“ der Studienfreunde – der abschließenden Zustimmung, des „freundlichen Segens“ des ehemaligen Mentors Herman NOHL bedurfte.

Ideale aus vergangenen Tagen, die sich im endgültigen Übergang zur Erwachsenenphase als obsolet erwiesen haben, flossen in den Text ein, und der Text ist für FLITNER zugleich der Abschluss der Jugendphase. Dies zeigt sich auch daran, dass er 1931 einer

erneuten Auflage der „Laienbildung“ kritisch gegenüberstand, weil er seine Positionen inzwischen relativiert bzw. sich von ihnen distanziert hatte.²¹

Eine weitergehende auf die Arbeiten von Jürgen HENNINGSSEN sich stützende Analyse der Reaktionen auf die „Laienbildung“ zeigt, dass es nicht der theoretische Entwurf war, der die Bekanntheit FLITNERS ausmachte. Zentral war vielmehr, dass die Erwachsenenbildner unterschiedlicher politischer und konfessioneller Orientierung über die „Laienbildung“ miteinander ins Gespräch kamen. Dass diese Schrift eine solche Katalysatorfunktion ausübte, hängt damit zusammen, dass im Mikroklima FLITNERS der Schnittpunkt dreier unterschiedlicher Kontexte – der jugendbewegte Kontext des Serakreises, der Kontext Volkshochschule und der geisteswissenschaftliche Kontext der DILTHEY-Schule – lag. Dies drückt sich im Text dadurch aus, dass er keine geschlossene Argumentationskette bildet. Er ist eine Melange aus Verteidigung der Neuen Richtung, aus Bildungsutopien des FLITNERSchen Freundeskreises aus Serazeiten, aus Versatzstücken kunsthistorischer Überlegungen Franz ROHS und weiterer Einflüsse dieser „Denkkollektive“. Dass dieser Text diese Mischung wurde, hängt wiederum mit seinem Entstehungskontext zusammen. Und es war wiederum gerade diese Mischung, die jeden Kritiker einen Ansatzpunkt finden ließ. Die Erwachsenenbildner kamen im Streit über diesen Text miteinander ins Gespräch. Und somit gab die „Laienbildung“ einen Impuls für neue Kommunikationsgemeinschaften, in die FLITNER als Verfasser der „Laienbildung“ Zutritt erhielt, eingeführt wurde und die er dringend benötigte.

Mit FREYERS Entscheidung für die Soziologie in Leipzig, CARNAPS Hinwendung zur Philosophie des Wiener Kreises, ROHS Entschluss für die Kunstgeschichte in München und FRÄNZELS sozialpädagogischem Wirken bei Zeiss in Jena löste sich die Kommunikationsgemeinschaft der ehemaligen Studienfreunde auf, der briefliche Kontakt verlor an Intensität, weil einzelne sich anderen, neuen „Denkkollektiven“ zuwandten. Dass sich auch für FLITNER neue Kommunikationsnetze gefunden hatten, zeigt sich in einem Brief an den Stuttgarter Erwachsenenbildner Theodor BÄUERLE (vgl. PACHE 1971) vom Juni 1923: „Ich fand mich in der Volksbildungsarbeit sehr vereinsamt in Thüringen; auf einmal sehe ich mich in eine Reihe gleicharbeitender Menschen eingestellt. Unsere Übereinstimmung in den Grundlagen scheint mir vollständig; um so mehr darf ich von weiteren Auseinandersetzungen mit Ihnen und Ihren Mitarbeitern zu lernen hoffen“ (UBT, NL W. FLITNER, WF an Theodor BÄUERLE, 9.6.1923).

Über den in der Einleitung erwähnten Brief eröffnete sich noch eine weitere Kommunikationsgemeinschaft. Der Kontakt mit Eduard SPRANGER vom März 1924 intensivierte sich im laufenden Jahr. Noch ergeben, freundlich zurückhaltend wandte sich FLITNER an den „Hochverehrten Herrn Professor“, schickte ihm im Dezember 1924 ein Manuskript, den Entwurf für die Leitsätze der Zeitschrift „Die Erziehung“ (vgl. OTT 1971, 1984). Dadurch formierte sich sowohl für SPRANGER als auch für FLITNER über die Herausgeber- und Schriftleitertätigkeit eine neue Kommunikationsgemeinschaft. Diese anfangs zurückhaltende, auf die formelle Herausgebertätigkeit beschränkte Korrespondenz wurde dann im Laufe der Jahre zunehmend persönlicher.

3 Schlussfolgerungen

Gehen wir nun von diesen beiden Beispielen über zur weitergehenden Frage nach dem Ertrag von Biographik für die Disziplingeschichtsschreibung der Erziehungswissenschaft. Die Analyse der Korrespondenzen von „Klassikern der Pädagogik“ zeigt deren „Denkkollektive“. Vielfältige Ausgestaltungen können Kommunikationsnetze annehmen: Dialoge über kurze oder lange Dauer stehen neben dichten Korrespondenzen mit Freunden und Kollegen, mit Frauen und Männern. Mit Hilfe der Briefanalyse kann nachvollzogen werden, wie „Denkstile“ in „Denkkollektiven“ verfasst werden und wie sich deren Veränderungen auch durch exoterische Einflüsse vollziehen. Auf die Entwicklung von SPRANGERS Wissenschaftsverständnis, auf die Aufwertung von Rationalität in seinem Denken während des Ersten Weltkriegs haben wir hingewiesen. Durch die Verortung der „Klassiker“ in ihren Kommunikationsnetzen wird Disziplingeschichte nicht als zwangsläufige oder gar logische Abfolge von Phasen beschreiben. Die Rekonstruktion von Disziplingeschichte über Biographik zeigt die Karrieren von Wissenschaftlern weder als Erfolgsgeschichte noch als Geschichte ihrer Werke. In der Briefanalyse treten sie selbst auf die Bühne: als Interpretierende, als Reflektierende, als biographische Konstrukteure in Kommunikation mit Anderen, und es sind diese Kommunikationen, die auch Themen und Interpretationsfolien für wissenschaftliche Literatur vorgeben.

Durch die Erschließung von Disziplingeschichte über biographisches Material in Form von Briefen wird aus Mikrosicht eine veränderte Perspektive auf die Makroebene eingenommen: Dies verdeutlichen wir im Hinblick auf das Zustandekommen von SPRANGERS „Lebensformen“ und FLITNERS „Laienbildung“. Auch wenn wir dabei zwei verschiedene Wege eingeschlagen haben – bei den „Lebensformen“ von dem Kommunikationsnetz zum Werk, bei der „Laienbildung“ von der Monographie zu dem „Denkkollektiv“ –, zeigt sich, dass im Mittelpunkt unseres Erkenntnisinteresses nicht Einzelpersonen, sondern Kommunikationsnetze, „Denkkollektive“ und exoterische Einflüsse stehen. Dies unterscheidet unseren Ansatz von einer „biographie intellectuelle“ (vgl. LINGER 1994; GOMBRICH (1984). Kommunikationsnetze können disziplinär – wie im Falle SPRANGER/FLITNER –, interdisziplinär – wie im Falle FLITNER/CARNAP/ ROH/FREYER/FRÄNZEL – oder exoterisch – wie im Falle SPRANGER/HADLICH – sein. Für die Rekonstruktion und die Analyse von Kommunikationsnetzen sind retrospektiv geschriebene Einzelautobiographien nicht ausreichend. Eine Vielzahl von Briefen ist notwendig, mit denen sich auch Kommunikation aus der Distanz im Detail beobachten lässt.

Darüber hinaus werden durch die Rekonstruktion der sozial-interaktiven, der situativ-pragmatischen und der semantisch-kognitiven Kontexte sowohl die Entwicklungslinien wissenschaftlichen Wissens als auch – hier nur als weitere Untersuchungsperspektive angedeutet – Ausschluss und Isolierung weiterer semantischer Kontexte beschrieben (vgl. dazu BONSS u.a. 1993, 1994). Bei SPRANGER wären der oben vorgegebenen Reihenfolge nach zu nennen: sein Dialog mit Frauen, dieser Dialog als pädagogische Modellsituation, und Übernahme des kulturphilosophischen bei gleichzeitigem Ausschluss des naturwissenschaftlich-empirischen Forschungsparadigmas; für FLITNER wäre zu erwähnen: der Serakreis, die Erwachsenenbildner aus dem Hohenroder Bund und die Herausgeber der „Erziehung“ sowie seine „réflexion engagée“. Eine Möglichkeit der Rekonstruktion der Kontexte geht über Biographik, und durch das Arbeiten mit biographischem Material werden Wissenschaftler zu handelnden Subjekten in der Ausgestaltung ihrer Disziplin.

Anmerkungen

- 1 Wir danken Prof. Dr. Andreas FLITNER (Tübingen) für die Genehmigung, aus den Briefen Wilhelm FLITNERS zitieren zu dürfen, sowie, die uns mit Anregungen und Kritik unterstützt haben.
- 2 Ein weiterer Ansatz zur Disziplingeschichtsschreibung in der Erziehungswissenschaft bilden die Untersuchungen zur biographischen Fundierung pädagogischer Denkens (z.B. PRANGE 1987, 1992; BURMEISTER 1987; SCHULTHEIS 1991; KRAFT 1996; v.a. auf private Korrespondenzen bezogen z.B. KLIKA 2000; PRIEM 2000).
- 3 Sowohl in den Erinnerungen FLITNERS (1986) als auch in einem Beitrag von Hans SCHEUERL (1979) wird als Jahr der Habilitation 1923 angegeben. In den Protokollen der Philosophischen Fakultät Jena ist als Tag des Habilitationsvortrags der 29. Juli 1922 und als Datum der Antrittsvorlesung der 11. November 1922 vermerkt (UAJ, M Nr. 653).
- 4 Dies begründet der Autor folgendermaßen: „wenn es nicht den *einen* für die Analyse von Wissenschaft verbindlichen Kontext (‚Wahrheit‘) gibt, sondern eine Vielzahl von Kontexten, in deren Horizont Wissenschaft und ihre sozialen sowie kognitiven Relevanzen sich situiert, dann impliziert Kontextanalyse auch die Analyse des Zusammenhangs der Kontexte, aus denen heraus und für die Wissenschaft relevant ist. In diesem Sinne bestünde Wissenschaft immer in einer ‚Multikontextualität‘ und von ‚Wissenschaftskultur‘ ließe sich gehaltvoll erst im Hinblick auf eine Bündelung der Kontexte und ihrer Dimensionen sprechen.“ (PRONDCZYNSKY 1999, S. 91)
- 5 Wenn dieser Begriff für manchen Leser auch historisch belastet ist, so zeigt doch FLECKs Definition, dass diese in keiner Verbindung mit staatlicher Planwirtschaft in Wissenschaft und Forschung steht. DATHE (1992, S. 7) weist daraufhin, dass der Berliner Philosoph Nicolai HARTMANN in seinen Ausführungen „Zur Methode der Philosophiegeschichte“ schon 1910 auf die Wichtigkeit von Kontexten für die Beschreibung von Wissenschaftlern einging.
- 6 Dies wird von FLECK wie folgt beschrieben: „Die Verwicklung des menschlichen Lebens äußert sich in der gleichzeitigen Koexistenz vieler verschiedener Denkkollektive und in den gegenseitigen Einflüssen dieser Kollektive aufeinander. Der moderne Mensch gehört – zumindest in Europa – nie ausschließlich und in Ganzheit einem einzigen Kollektiv an. Von Beruf z.B. Wissenschaftler, kann er außerdem religiös sein, einer politischen Partei angehören, am Sport teilnehmen usw. Darüber hinaus partizipiert jeder im Kollektiv des praktischen Gedankens des ‚täglichen Lebens‘. Auf diese Weise ist das Individuum Träger der Einflüsse eines Kollektivs auf das andere. Es kreuzen sich in ihm bisweilen widersprechende, manchmal sorgfältig voneinander isolierte Denkstile (vgl. einen Physiker, der religiös ist), manchmal übertragen sich Elemente von einem zum anderen Stil, geraten sie aneinander, erliegen der Modifikation, assimilieren sich. Diese äußeren Einflüsse werden zu einem der Faktoren, die jenes schöpferische Chaos schillernder, sehr verwandelbarer Möglichkeiten hervorbringt, von denen später durch die stilisierende Wandlung innerhalb des Kollektivs eine neue Gestalt, eine neue ‚Entdeckung‘ entsteht“ (FLECK 1936, S. 27 zit. n. SCHNELLE 1982, S. 30).
- 7 Für die Philosophiegeschichte am Beispiel des Jenaer Philosophen und Mathematikers Gottlob FREGES zeigt dies Uwe DATHE (1992); für die herausragende Stellung jüdischer Naturwissenschaftler im Kaiserreich und in der Weimarer Republik zeigt dies Shulamit VOLKOV (1997).
- 8 Ausgangspunkt für die Analyse der Korrespondenz SPRANGER – HADLICH war ein von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördertes Habilitationsprojekt über den Zusammenhang von Autorenbiographie und wissenschaftlichem Werk (PRIEM 2000). Die Beschäftigung mit den Briefsammlungen Wilhelm FLITNERS geht zurück auf Edith GLASERS Mitarbeit bei der Edition ausgewählter wissenschaftlicher Korrespondenzen (Projektleitung: Prof. Dr. Ulrich HERRMANN). Edith GLASER hatte die Korrespondenzen beginnend mit FLITNERS Rückkehr aus dem Ersten Weltkrieg und den Eintritt in die Volkshochschule bis zu seinem Wechsel an die Pädagogische Akademie Kiel im April 1926, Meike G. WERNER die Korrespondenzen aus der Studienzeit und den Kriegsjahren zu bearbeiten.
- 9 Die Gründe für SPRANGERS vorübergehenden Bruch mit DILTHEY waren Distanzierung von dessen historischem Relativismus und Arbeitsüberlastung. In SPRANGERS Briefen an Käthe HADLICH ist außerdem von Konkurrenz und Rivalität mit Herman NOHL die Rede. Näheres dazu PRIEM 2000, S. 47f. Die Verbindung zwischen DILTHEY und SPRANGER änderte sich erst während SPRANGERS Habilitationsphase wieder zum Positiven.
- 10 Käthe HADLICH (1872-1960) lebte als Kunstmalerin und private Zeichenlehrerin in Heidelberg. Der Kontakt zwischen ihr und SPRANGER war durch Käthe HADLICHs Halbbruder Hermann HADLICH, einem ehemaligen Mitschüler am Berliner Dorotheenstädtischen Gymnasium und späteren Kommilito-

- nen SPRANGERS, zustande gekommen. SPRANGER war im Sommer 1903 von seinen besorgten Eltern auf eine Erholungsreise geschickt worden und befand sich Anfang August auf der Durchreise in Heidelberg. Der Briefwechsel SPRANGER-HADLICH ist sowohl quantitativ als auch qualitativ der bedeutendste und größte des SPRANGER-Nachlasses.
- 11 Der Genie-Gedanke war auch insofern naheliegend, als er in der deutschen Kulturgeschichte – als Antwort auf Orientierungskrisen – weitere zahlreiche bedeutende Vordenker hat, vgl. SCHMIDT 1985; KEMPER 1981.
 - 12 SPRANGERS erste Fassung der „Lebensformen“ entstand bereits vor Ausbruch des Ersten Weltkriegs und wurde erstmals in einer Festschrift für Alois RIEHL (SPRANGER 1914, S. 413-522) abgedruckt (dazu E. FLITNER 1998).
 - 13 Zur Stellung der „Pädagogik in den philosophischen Fakultäten“ vgl. SCHWENK 1977, zur Ablehnung des empirisch-naturwissenschaftlichen Forschungsparadigmas in der Erziehungswissenschaft vgl. DREWEK 1996.
 - 14 In der Selbstdarstellung schrieb Wilhelm FLITNER (1976, S. 170): „Meine persönliche Lage war typisch für die Situation der pädagogischen Wissenschaft in jenem Zeitpunkt. Indem ich mich in das Vorhandene einarbeitete, wurde ich gewahr, dass es eine pädagogische Wissenschaft auf akademischem Niveau, die dem Stand des philosophischen und wissenschaftstheoretischen Denkens der Zeit entsprach, überhaupt nicht gab.“
 - 15 Seit der gemeinsamen Schulzeit am Realgymnasium Weimar (1905-1909) waren Wilhelm FLITNER und Franz ROH (1890-1965) befreundet. Beide gehörten während ihrer Studienzeit in Jena auch zum Kreis um den jungen Privatdozenten Herman NOHL (vgl. MÜCK 2000).
 - 16 FLITNERS Habilitationsschrift „Grundbegriffe zur Bildungslehre“ wurde nicht veröffentlicht.
 - 17 FLITNER bezieht sich hier auch auf die von ihm formulierten „Thesen über die Gründung eines Protestantenklosters“ (1918). Ausführlich dazu: WERNER 1993b, S. 417f.
 - 18 LANGEWIESCHE bezeichnet im Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte die „Laienbildung“ als eine „vielbeachtete Schrift“ (1989, S. 343). HENNINGSEN beurteilt sie als „eine der eigenwilligsten Äußerungen“ (1959, S. 45), und im Handbuch der Erwachsenenbildung ist zu lesen, dass darin der „neoromantische Ansatz“ (DIKAU 1975, S. 113) theoretisch fundiert wurde.
 - 19 In Abgrenzung zum „Milieu“-Begriff, der in wissenschaftshistorischen Untersuchungen zur Beschreibung der ökonomischen, politischen und kulturellen sowie auch der akademischen Umwelt erfolgreich verwandt wurde (vgl. z.B. KÄSLER 1984), führt DATHE das „Mikroklima“ ein, welches sich „gerade auf den einzelnen Akteur [richtet]. Dieser Begriff erfasst sowohl die ortsabhängigen kommunikativen Konstellationen, die im Wesentlichen dadurch entstehen, dass aus einem dem Individuum objektiv gegenüberstehenden ‚Angebot‘ möglicher Kommunikationspartner aufgrund von persönlichen Interessen, Erfahrungen, Motiven und Wünschen ausgewählt wird, als auch die besonderen objektiven Milieufaktoren für die Herausbildung dieser Konstellationen.“ (DATHE 1999, S. 67f.)
 - 20 FLITNER selbst sah die „Laienbildung“ als „eine Antwort auf zwei andere Flugschriften mit paradoxen Thesen“ (1986, S. 274). Er bezog sich auf die Veröffentlichung von Rudolf BENZ (1916) und Hermann HERRIGEL (1919).
 - 21 Herman NOHL hatte 1931 eine zweite Auflage der „Laienbildung“ angeregt. FLITNER drückte seine Distanz zu dieser Schrift im Vorwort dadurch aus, indem er betonte, dass er sich dem „Standpunkt der Kritiker [...] genähert [und] zur gesellschaftlich-politischen wie zur religiösen Frage [...] eine ganz andere Stellung“ habe (FLITNER 1931, S. 3.).

Literatur

- BENZ, R. (1915): Die Renaissance, das Verhängnis der deutschen Kultur (Blätter für deutsche Art und Kunst. Hrsg. von R. BENZ, H. 1). – Jena.
- BLOCHMANN, E. (1966): Das Frauenzimmer und die Gelehrsamkeit. Eine Studie über die Anfänge des Mädchenschulwesens in Deutschland. – Heidelberg.
- BOLLENBECK, G. (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. – 2. Aufl. – Frankfurt/M.
- BONSS, W./HOHLFELD, R./KOLLEK, R. (Hrsg.) (1993): Wissenschaft als Kontext – Kontexte der Wissenschaft. – Hamburg.

- BONSS, W./HOHLFELD, R./KOLLEK, R. (1994): Vorüberlegungen zu einem kontextualistischen Modell der Wissenschaftsentwicklung. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 42. Jg., S. 439-454.
- BURMEISTER, J. (1987): Wilhelm FLITNER - Von der Jugendbewegung zur Volkshochschule und Lehrerbildung. Biographische Studien zur Vorgeschichte reformpädagogischer Reflexion. – Köln.
- CARNAP, R. (1921): Der Raum. Ein Beitrag zur Wissenschaftslehre. Diss. – Universität Jena.
- CARNAP, R. (1963): Intellectual Autobiography. In: THE PHILOSOPHY OF RUDOLF CARNAP. Ed. by P. A. SCHILPP. – London, p. 1-84 (dt. [1993]: Mein Weg in die Philosophie. – Stuttgart)
- DATHE, U. (1992): FREGE in Jena. Eine Untersuchung von Gottlob FREGES Jenaer Mikroklima zwischen 1869 und 1918. Diss. A – Universität Leipzig.
- DATHE, U. (1999): Mikrohistorische Verfahren in der Disziplingeschichtsschreibung. In: PECKHAUS, V./THIEL, C. (Hrsg.): Disziplinen im Kontext. – München, S. 61-76.
- DIKAU, J. (1975): Geschichte der Volkshochschule. In: PÖGgeler, F. (Hrsg.): Geschichte der Erwachsenenbildung. – Stuttgart, S. 107-132.
- DOROBISKI, A. (1987): Zur Wissenschafts- und Erkenntnisauffassung von Ludwik FLECK. Diss. A – Berlin.
- DREWEK, P. (1996): Die Herausbildung der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik vor 1918 aus sozialgeschichtlicher Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 34. Beiheft, S. 299-316.
- FLECK, L. (1999): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre von Denkstil und Denkkollektiv [1935]. – 4. Aufl. – Frankfurt/M.
- FLITNER, E. (1998): Vom Kampf der Professoren zum „Kampf der Götter“. Max WEBER und Eduard SPRANGER. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Jg., S. 889-906.
- FLITNER, W. (1931): Laienbildung. – 2. Aufl. – Jena.
- FLITNER, W. (1976): 20.8.1889. In: Pädagogik in Selbstdarstellungen. Herausgegeben von Ludwig J. Pongratz. Band II. Hamburg, S. 146-197.
- FLITNER, W. (1982): Laienbildung [Jena 1921]. In: Wilhelm FLITNER - Gesammelte Schriften Bd. 1. Paderborn, S. 29-80.
- FLITNER, W. (1986): Erinnerungen 1889-1945. Paderborn.
- FRÄNZEL, W. (1919): Volksstaat und höhere Schule. – Jena.
- GAY, P. (1989): Die Republik der Außenseiter. Geist und Kultur der Weimarer Zeit 1918 - 1933 [1968]. – Frankfurt/M.
- GOMBRICH, E. H. (1984): Aby WARBURG. Eine intellektuelle Biographie. – Frankfurt/M.
- GROPPE, C. (1997): Die Macht der Bildung. Das deutsche Bürgertum und der George-Kreis 1890-1933. – Köln.
- HENNINGSEN, J. (1959): Zur Theorie der Volksbildung. Historisch-kritische Studien zur Weimarer Zeit. – Berlin.
- HERRIGEL, H. (1919): Erlebnis und Naivität und das Problem der Volksbildung. In: Die neue Rundschau, 30. Jg. der Freien Bühne. – Bd. 2 – Berlin, S. 1303-1316.
- JOHN, J./WAHL, J. (Hrsg.) (1995): Zwischen Konvention und Avantgarde. Doppelstadt Jena-Weimar. – Weimar.
- KÄSLER, D. (1984): Die frühe deutsche Soziologie 1909 bis 1934 und ihre Entstehungs-Milieus. Eine wissenschaftssoziologische Untersuchung. – Opladen.
- KELLETAT, A. (Hrsg.) (1961): HÖLDERLIN. Beiträge zu seinem Verständnis in unserem Jahrhundert. – Tübingen.
- KEMPER, H.-G. (1981): Gottebenbildlichkeit und Naturnachahmung im Säkularisierungsprozess, 2 Bde. – Tübingen.
- KLIKA, D. (2000): Herman NOHL. Sein „pädagogischer Bezug“ in Theorie, Biographie und Handlungspraxis. – Köln.
- KODALLE, K. M. (Hrsg.) (2000): Angst vor der Moderne. Philosophische Antworten auf Krisenerfahrungen. – Würzburg.
- KRAFT, V. (1996): PESTALOZZI oder das pädagogische Selbst. Eine Studie zur Psychoanalyse pädagogischen Denkens. – Bad Heilbrunn.
- LANGEWIESCHE, D. (1989): Erwachsenenbildung. In: LANGEWIESCHE, D./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. V: 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. – München, S. 337-370.
- LENGER, F. (1994): Werner Sombart: 1863-1941. Eine Biographie. – München.
- MOSSE, G. L. (1997): Das Bild des Mannes. Zur Konstruktion der modernen Männlichkeit [1996]. – Frankfurt/M.

- MÜCK, H.-D. (2000): Lebensweg und Lebenswerk von Franz ROH (1890-1965). In: MÜCK, H.-D. (Hrsg.): *Magie de Realität - Magie der Form 1925/1950. Eine Hommage für Franz ROH 1890-1965. Ein Katalogbuch zur Ausstellung.* – Apolda, S. 6-49.
- NIPPERDEY, T. (1991): *Nachdenken über die deutsche Geschichte. Essays.* – 2. Aufl. – München.
- OTT, E. H. (1971): *Grundzüge der hermeneutisch-pragmatischen Pädagogik in Deutschland. Eine Monographie über die Zeitschrift "Die Erziehung" von 1925-1933.* – Göppingen.
- OTT, E. H. (1984): Die Pädagogische Bewegung im Spiegel der Zeitschrift "Die Erziehung". In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 30. Jg., S. 619-632.
- PACHE, C. (1971): *Theodor BÄUERLES Beitrag zur deutschen Erwachsenenbildung.* – Stuttgart.
- PECKHAUS, V./THIEL, C. (Hrsg.) (1999): *Disziplinen im Kontext.* – München.
- PECKHAUS, V. (1999): Chancen kontextueller Disziplingeschichtsschreibung in der Mathematik. In: PECKHAUS, V./THIEL, C. (Hrsg.): *Disziplinen im Kontext.* – München, S. 77-95.
- PRANGE, K. (1987): Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 33. Jg., S. 345-362.
- PRANGE, K. (1992): DIESTERWEGS Lehre vom Unterricht. Ein Kapitel bürgerlicher Anthropologie und Didaktik. In: FICHTNER, B./MENCK, P. (Hrsg.): *Pädagogik der modernen Schule. Adolph DIESTERWEGS Pädagogik in Zusammenhang von Gesellschaft und Schule.* – Weinheim, S. 155-165.
- PRIEM, K. (2000): Bildung im Dialog. Eduard SPRANGERS Korrespondenz mit Frauen und sein Profil als Wissenschaftler. – Köln.
- PRIEM, K. (2001): „Der ewige Hunger des Gefühls“. Säkularreligiöse Aspekte in SPRANGERS Kulturphilosophie und Kulturpsychologie. In: MEYER-WILLNER, G. (Hrsg.): *Eduard SPRANGER. Aspekte seines Werkes aus heutiger Sicht.* – Bad Heilbrunn, S. 121-141.
- PRONDCZYNSKY, A. v. (1999): *Universitätspädagogik und lokale pädagogische Kultur in Jena zwischen 1885 und 1933.* In: LANGEWAND, A./PRONDCZYNSKY, A. v. (Hrsg.): *Lokale Wissenschaftskulturen in der Erziehungswissenschaft.* – Weinheim, S. 75-187.
- REIMERS, B. I. (2000): *Die neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen. 1919-1933.* Diss. – Universität Tübingen.
- RINGER, F. (1983): *Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine. 1890-1933 [1969].* – Stuttgart.
- SAFRANSKI, R. (2000): *NIETZSCHE. Biographie seines Denkens.* – München.
- SCHÄFER, L./SCHNELLE, T. (1999): Ludwik FLECKs Begründung der soziologischen Betrachtungsweise in der Wissenschaftstheorie. In: FLECK, L.: *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv.* – 4. Aufl. – Frankfurt/M., S. VII-XLIX.
- SCHEUERL, H. (1979): Wilhelm FLITNER (geboren 1889). In: SCHEUERL, H. (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik.* – 2. Bd. – München, S. 277-289.
- SCHMIDT, J. (1985): *Die Geschichte des Genie-Gedankens in der deutschen Literatur, Philosophie und Politik*, 2 Bde. – Darmstadt.
- SCHNELLE, T. (1982): *Ludwik Fleck - Leben und Denken. Zur Entstehung und Entwicklung des soziologischen Denkstils in der Wissenschaftsphilosophie.* – Freiburg/Br.
- SCHULTHEIS, K. (1991): *Pädagogik als Lösungswissen. Eine biographische Analyse der pädagogischen Semantik Paul OESTREICHs.* – Bad Heilbrunn.
- SCHWENK, B. (1977): *Pädagogik in den philosophischen Fakultäten. Zur Entstehungsgeschichte der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik in Deutschland.* In: *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft*, S. 103-131.
- SPRANGER, E. (1909): *Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee.* – Berlin.
- SPRANGER, E. (1914): *Lebensformen.* In: *Festschrift für Alois RIEHL. Von Freunden und seinen Schülern zu seinem siebzigsten Geburtstag dargebracht.* – Halle, S. 413-522.
- SPRANGER, E. (1921): *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit.* – 2. Aufl. – Halle.
- ÜNER, E. (1981): *Jugendbewegung und Soziologie. Wissenschaftssoziologische Skizzen zu Hans FREYERS Werk und Wissenschaftsgemeinschaft bis 1933.* In: LEPSIUS, R. M. (Hrsg.): *Soziologie in Deutschland und Österreich 1918-1945. Materialien zur Entwicklung, Emigration und Wirkungsgeschichte.* – Opladen, S. 131-159.
- VOLKOV, S. (1997): *Juden als wissenschaftliche „Mandarine“ im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. Neue Überlegungen zu sozialen Ursachen des Erfolges jüdischer Naturwissenschaftler.* In: *Archiv für Sozialgeschichte*, 37. Jg., S. 1-18.

- WAHL, V. (1988): Jena als Kunststadt 1900-1933. – Leipzig.
- WEBER, M. (1995): Wissenschaft als Beruf [1919]. – Stuttgart.
- WERNER, M. G. (1992): "Umsonst leben die Freudigen nicht ...". Walter FRÄNZEL: Ein Lebensbild aus der Jugendbewegung. In: Jahrbuch des Archivs der Deutschen Jugendbewegung. – Burg Ludwigstein, S. 199-230.
- WERNER, M. G. (1993a): Ambivalenzen kultureller Praxis in der Jugendbewegung. Das Beispiel des freistudentischen Jenenser Serakreises um den Verleger Eugen DIEDERICHs vor dem Ersten Weltkrieg. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Hrsg. von der Historischen Kommission der DGfE. – Weinheim, S. 245-264.
- WERNER, M. G. (1993b): „Mit den blanken Waffen des Geistes“. Wilhelm FLITNER als Repräsentant studentischer Gegenöffentlichkeit. In: KÖNIG, C./LÄMMERT, E. (Hrsg.): Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte 1910 bis 1925. – Frankfurt/M., S. 409-423.
- WERNER, M. G. (1994): „In Jena begonnen zu haben, war ein besonderer Vorzug des Glückes“. Der freistudentische Serakreis um Eugen DIEDERICHs. In: JOHN, J. (Hrsg.): Kleinstaaten und Kultur in Thüringen vom 16. bis 20. Jahrhundert. – Weimar, S. 529-540.
- WERNER, M. G. (1995a): Die akademische Jugend und Modernität. Zur Konstruktion der Jenaer Freien Studentenschaft 1908. In: JOHN, J./WAHL, V. (Hrsg.): Zwischen Konvention und Avantgarde. Doppelstadt Jena-Weimar. – Weimar, S. 289-309.
- WERNER, M. G. (1995b): Moderne in der Provinz. Kulturelle Experimente im Fin de Siecle Jena. Ph.D.-Thesis – Yale [erscheint in Göttingen 2002.]
- WERNER, M. G. (1996): Die Erneuerung des Lebens durch ästhetische Praxis. Lebensformen, Jugend und Festkultur im Eugen DIEDERICHs Verlag. In: HÜBINGER, G. (Hrsg.): Versammlungsort moderner Geister. Der Eugen DIEDERICHs Verlag – Aufbruch ins Jahrhundert der Extreme. – München, S. 222-242.

Anschrift der Verfasserinnen: PD Dr. Karin Priem, Gartenstr. 48, 72074 Tübingen, E-Mail: karin.priem@web.de

PD Dr. Edith Glaser, Tschaikowskistr. 22, 04105 Leipzig, E-Mail: edith.glaser@web.de